

社会科におけるトゥールミン図式の利用に関する再考察

Reconsideration about the use of the Toulmin-model in social studies

児 玉 康 弘*
KODAMA Yasuhiro

本稿の目的は、社会科におけるトゥールミン図式の利用のあり方を再検討することである。これまで一般的に社会科では、図式を主に価値判断力の育成を目的として利用してきた。しかし、一方で社会科学の分野では、事実認識を含めた多様な用いられ方がされてきた。特に近年になって、社会学者の伊賀光屋は、中学校社会科教育においても、図式を事実認識を目的とした説明的論証のために利用すべきであることを提案している。本稿では、こうした両者の違いがまず分析される。両者の違いは、研究目的の相違に由来すると考えられる。社会科は価値判断力を基盤とする市民的資質の育成を目的とし、社会科学は事象の科学的説明を目的とするからである。本稿は、社会科では、事実認識と価値判断のための両方のモデルの利用が必要であるとする立場に立つ。これまでの社会科研究にも同様の考え方の萌芽は見られたが、不十分な点があった。そこで、実際に、事実認識と価値判断のための双方のトゥールミン図式を併用し、使い分けることを試みる。その有効性について、社会科の授業作りと、授業の説明の2つの方向から、それぞれの事例に基づいて考察していく。

キーワード：トゥールミン図式、価値判断、事実認識、説明的論証

Key words : Toulmin-model, value judgment, recognition, explanatory proof

1. はじめに

本稿の目的は、社会科におけるトゥールミン図式の利用のあり方を再検討することである。元々、トゥールミン図式は多様な分野での議論や論証のために用いられるツールとして考案されたといわれるが¹⁾、社会科では主として価値認識や価値判断力の育成のために利用されてきた。これに対し、近年になって、社会学者の伊賀光屋が、社会科における事実認識のための図式の利用を提言している²⁾。

そこで本稿では、伊賀の論におけるトゥールミン図式の扱い方の特色を分析し、これまでの社会科研究における利用方法と、なぜ、どこが異なるのか、その違いは社会科に何を示唆するのか、といった点について考察していきたい。結論から述べるならば、これまでの社会科研究においては、あまりにもトゥールミン図式を価値認識や価値判断の問題と絡めて利用し論じてきた傾向があるので、伊賀の論を参考にして事実認識のための利用の方途を探ることが本稿の主眼となる。

2. 伊賀光屋の社会科論とトゥールミン図式

(1) 教科専門の立場からの社会科論

伊賀光屋の主要研究は『産地の社会学』を中心とする産業社会学分野である。近年には、社会諸科学、人文諸学の方法論に関連する意欲的な研究業績を発表されている³⁾。伊賀は、それらの方法論に基づいた社会科論を、教員養成・研修のためのテキストである『社会の学び方

An Introduction to Social Studies』の一部として著している。同書は、新潟大学教育学部の関係者が作成されたもので、教員養成・教員研修のために、大学の教育法担当の教員と、教科専門の教員の協力関係は如何にあるべきか、という古くて新しい課題に対する1つのモデル・ケースとして刊行されたものである。

内容は4部構成で、第1部が社会科教育論、第2部が公民分野の内容論、第3部が地理分野の内容論、第4部が歴史分野の内容論となっている。各内容論は、教科専門の立場から、社会科教師が身につけておくべき、教育内容としてのミニマム・エッセンシャルズを説かれたものである。

ここで、注目したいのは、社会学を専門とする伊賀光屋が、それに対応すると考えられる第2部の公民分野の内容論ではなく、第1部の社会科教育論の一部を担当し、社会科における知識構成論を説くとともに、説明の方法論として、トゥールミン図式を取り上げていることである⁴⁾。伊賀の社会科論は、教科教育学としての社会科研究に立脚したものではなく、教科専門の独自の立場から、社会科における知識構成論や論証の方法論を考察したものとなっている。それにも関わらず、その論には、これまでの社会科研究の成果との比較可能性が看取されるので、まず、その点について論じていきたい。

(2) 社会科における知識構成論—説明と解釈—

伊賀は、社会科における知識構成論として、社会諸科

*兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻認識形成系教育コース

平成26年4月16日受理

学、人文諸学のメソドロギー（知識を組み立てて理論を作り出す方法）を援用し、中等レベルの社会科の単元の指導において、それらの有効性を示そうとしている。

具体的には、社会諸科学の論証法として説明の操作を取り上げ、これによって「女性の就業に関する問題」を1つの単元とした学習の扱い方を論じている。

人文諸学の論証法としては、歴史における解釈の方法（連結作用概念や物語的論証の活用）を取り上げ、産業革命についての2つの古典的解釈である、綿業基軸説と二部門定置説が、高校日本史の教科書に混在した形で記述されていることを指摘し、解釈の存在や役割を生徒に自覚させ、メタ認識させる学習の必要性に言及している。

伊賀によれば、説明とは、命題および仮説を形成するための知的操作であり、命題および仮説とは、概括された諸現象（概念）間の関係を述べた陳述であるという。解釈とは、諸現象をカテゴライズ（分類し名称づけ）するための知的操作であり、概念を形成するためのものであるという。このようにして構成された知識である命題および仮説と概念は、観察された現象や事実に秩序や意味を与えるものであり、それらを総称して理論と呼ぶことができるとしている⁵⁾。

伊賀の知識構成論は、これまでの社会科教育研究における知識論と次のような共通性を有する。

第1は、社会科で形成されるべき事実認識に関わる知識を、具体的なものから抽象的なものに至る層構造として捉えようとしている点である。伊賀の言う解釈は、現象に密着したものであり、いわば個別的・説明的知識として理解することができる。命題および仮説は、諸概念間の知的操作により形成されるため、解釈により形成される知識よりも相対的に抽象性が高まるので、一般的・説明的知識に近いものとして理解することができる。現象それ自体の把握に関わる個別的・記述的知識については言及されていないけれども、女子就業問題においては、様々な統計資料を用いたデータ紹介が行われており、このレベルの知識の存在と必要性も、理論的知識を構成するための前提条件として組み込まれているものと推測される。

このように、伊賀の知識構成論は、それが個別の学問分野のそれを超えて、社会科のための総合的なものとして描き出そうとする試みとなっている。そこには、これまでの社会科研究における知識論との共通性として、個別的・記述的知識≡データ、個別的・説明的知識≡概念、一般的・説明的知識≡命題および仮説の3層から構成される事実的知識の捉え方が見られる。

ただし、伊賀の知識論は諸学問の側から、社会現象の合理的な捉え方の、いわば静態的な知識モデルを提示しようとしたものとなっているため、社会科研究のそれと違って、子どもの内面的な社会認識体制の動態的な成長

論や教育論とはなっていない。また、価値認識に関わる、評価的知識、規範的知識に関することについては論じられていない。

第2は、社会科のために有効な知識や方法論を考える上で、学問の特性に応じて、いわばそれらを手段として必要な知見を供給すべきだというスタンスをとられていることである。伊賀の関心は、テキスト担当箇所の主題が示しているように、「社会科ではどのように知識を組み立てるのか」という総合的な課題であり、課題解決のための論理は、社会諸科学に説明の方法論と命題・仮説としての知識を供給させ、人文諸学の代表としての歴史学に解釈の方法論と概念的知識の供給を担当させるという役割分担に基づく構造となっている。これは、すでに、アメリカ新社会科論で示された役割分担と同一であり、我が国の社会科研究でも認知されてきている事柄であろう。

ではなぜ、伊賀が社会学という個別の学問の枠を超えて、総合的な社会科の課題や、その解決のための諸学問の共同や手段化といった方法を提起されるに至ったかは論考からは定かではない。ただ、長く教員養成系学部 of 社会科担当教科専門教員として勤務されたことから、社会科と専門科学との架橋をいかに構築すべきか、といった問題意識を持たれ、個別の学問を超えて、社会科研究と共通性を有する総合的な知識論を説くに至ったのではないとも考えられよう。

伊賀は、上記の知識論に基づき、そのうちの社会諸科学の方法論である説明を、社会科の授業に取り入れるためには、トゥールミン図式の活用が有効であると考えている。そこで、その根拠と活用事例について論じていこう。

（3）トゥールミン図式の意義

伊賀は、社会科の授業に対するトゥールミン図式の役割や意義を、直接的・体系的に論じてはいないが、論旨から付度すると、専門的立場と実際の観点の2点から、その有用性を考えられているようである。

専門的立場からの根拠は、トゥールミン図式が、科学的方法論の困難性や知識の限界を回避する代替案として有力であるという考え方である。伊賀は、例えば現代分析哲学の存在論や認識論を社会科に生かすためには、いくつもの根本的な対立、例えば、実在論と反実在論の対立の克服など、専門家さえ果たしていない多くの困難さがあるとしている。また、社会現象を説明する命題や仮説は、いわゆる蓋然的法則（ヘンペルのいう帰納的・統計的説明）であって、普遍法則ではないとしている。蓋然的法則の名に値するものも、社会諸科学においては収獲逓減の法則やセイの法則など経済現象を説明するものしかなく、経済現象以外における人間行動の理解には、

人文諸学の解釈の方法に頼らざるを得ないという⁶⁾。それに関わらず、伊賀はトゥールミンと同様に、説明を広義の議論（argumentation）の一契機として捉えることで、社会科での説明的知識の科学性や客観性は担保できると考えている。すなわち、社会現象の原因を理解するための仮説や命題は、トゥールミンの理由付け（Warrants）として位置づけることが可能であり、新たな仮説や命題を、それまでの議論蓄積に統一していく作用はトゥールミンの裏付け（Backing）として位置づけることが可能であるとしている。それらの批判的な吟味によって、結論（Claim）の正しさが検証され、説明全体の科学性や客観性が増していくと考えられている⁷⁾。

なお、伊賀によれば、ここでの広義の議論とは、形式論理学を踏まえつつ、説得に含まれる2つの作用である立証（未だ信じられていないことを証拠を挙げて信じさせる作用）と、説明（信じられてはいるが、なぜそうなのかを理解させる作用）を含めた説明的論証（exargation）として捉えることが、社会科の授業においては生徒を納得させる上で妥当であるという⁸⁾。

実際の観点からの根拠は、トゥールミン図式が社会科授業の構造を捉えるのに適しているからであると考えられている。伊賀の整理によれば、トゥールミン図式は一般的に次の6つの部分から構成される。

1. データ（Data）：議論を証明するために用いられる事実あるいは証拠
2. 主張（Claim）：論じられる命題
3. 理由づけ（Warrants）：データと主張をつなぐ一般的で仮説的な論理命題群
4. 裏づけ（Backing）：理由づけを支える命題群
5. 限定（Qualifiers）：その議論が真である諸条件について述べている議論や命題の確からしさを限定する命題
6. 留保（反証, Rebuttals）：一般的議論が正しくない状況を示す反論あるいは反証命題

伊賀によれば、社会科の授業においては、データに相当するものが教科書や資料集に記載されている図表や統計などであり、主張に相当するものが教科書の本文や、教材として使用される新聞記事などの説明的テキストであるという。また、理由づけが社会諸科学で認知されている法則であり、裏づけが法則を包摂する社会諸科学の理論体系であり、限定が法則の成立条件や範囲を限定する補助命題であり、留保が一般法則の反証理論であるという。

伊賀は、社会科授業の構造を、トゥールミン図式の構成要素に準拠して捉え直し、それに基づいて授業を再構成することが、生徒に対して従来の授業よりも、より説得的な説明を展開するために必要だと考えているのである。

では、具体的にどのような授業となるのか、伊賀の例

示した「女性の就業に関する問題」を取り上げて考察してみよう。

（４）トゥールミン図式の活用事例

伊賀は、中学校社会科公民的分野において現代日本社会における「女性の就業に関する問題」を主題として取り上げ、それをトゥールミン図式を用いて学習させることが、この問題に関する生徒の理解を深めることになると考えている。この問題は、例えば教育出版社の教科書においては、現代日本社会では以前よりも男女の就業に関する意識の平等化は進んでいると説明されているが、伊賀は専門の社会学の立場から、それを再検討することを教育課題としている。そのために、先の図式の6つの構成要素に即して教育内容を論じているが、要素別の専門的解説になっているため、授業構成のあり方が必ずしも明確ではない。社会科研究として伊賀の解説を捉え直すために、テキストから考えられる社会科の指導計画案を次頁に再構成してみよう⁹⁾。

（５）トゥールミン図式の扱い方の特色

次頁の指導計画案におけるトゥールミン図式の扱いには、以下の特色が見られる。

第1は、中学校公民的分野の教科書記述を、図式における主張（Claim）として位置づけ、そのみを説明的論証の対象として学習させるのではなく、批判の対象として異なる主張の体系を学習内容としている点である。伊賀は、教科書の記述の理解だけでは、現実の社会現象や事実の全体像は見えにくいのではないかと考えている。また、今日の情報化社会においては、生徒に伝わる情報には、相互に矛盾した表現に満ちたものも多いと考えている。

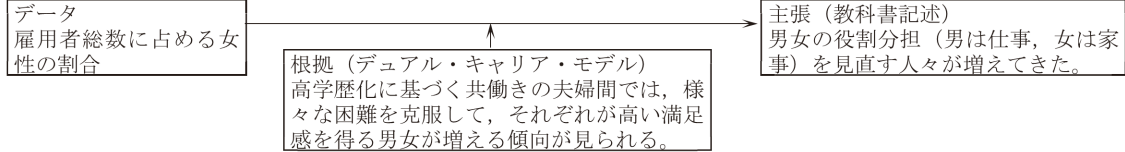
そこで、教科書に基づく1つの考え方を教えるのではなく、比較対象となる異なる有力な専門的知見をも、トゥールミン図式に基づく教育内容として活かそうとされている。具体的には日本の女性は高学歴であるのに社会進出は先進諸国に比べて進んでいないとするOECDの主張をいくつかのデータや理論で吟味できるようにしている。

第2は、主張となる命題が、事実認識レベルの知識を扱うものとなっていて、価値認識レベルの評価的知識や規範的知識を直接に扱うものとなっていない点である。女性の社会進出が進んでいるか否か、家庭における性役割分業が残存しているか否かといった問題は、事実認識に関わるものであり、男女の社会的平等に関する様々な主張や価値観が介在するにせよ、そのこと自体が検討されているわけではない。この点に留意しつつ、社会科研究の成果の蓄積との比較考察を進めていこう。

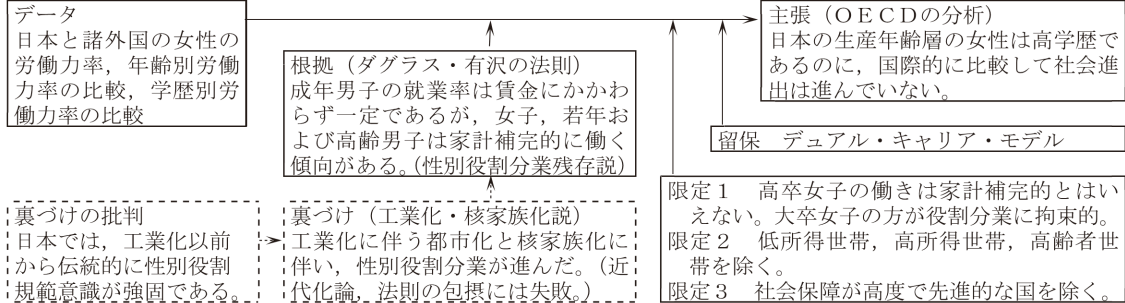
「伊賀光屋の論に基づくトゥールミン図式を活用した社会科指導計画案（筆者による再構成）」

1. 学習主題 「現代日本社会における女性の就業に関する問題を考えよう」
2. 学習対象 中学校3年生（公民的分野）
3. 学習目標 現代日本社会では、女性の就業による社会進出は進んでいるのか、そうではないのかという問題について考える。
4. 学習内容（説明的知識とトゥールミン図式の構造）、使用教科書：『中学校社会公民』教育出版、2011年

A説＝進んでいるとする説（批判対象として不完全な図式）



B説＝進んでいないとする説（有力であるが説明に限界のある図式）



5. 展開略案

	発問・指示	学習活動・確認される知識・説明内容
導入	◎日本では、女性の社会進出は進んでいるだろうか、そうでもないだろうか。	(自由に考えて、意見を言う)
展開1	○教科書には、どのような記述があるだろうか。	○『男は仕事・女は家事』という男女の役割分担は、これまでの家族の考え方でした。しかし、女性の社会進出が進む中で、こうした考えを見直そうとする人々が増えてきました。」(教科書を読む。)
A説の検討	・女性の社会進出が進んでいることを示すデータに、どのようなものがあるだろうか。	・厚生労働省の統計資料によると、昭和40年に雇用者総数に占める女性の割合は31.7%であったが、平成16年には41.1%に増加している。(グラフを読み取る)
	・データと教科書記述の関係を、どのように考えたらよいだろうか。	(自由に考えて、意見を言う。以下を参考例として紹介する。)
	○ここまでの学習を整理しよう。	・ラボポートという専門家は、夫婦の仕事や家事負担を平等化するには様々な困難があるけれども、高学歴で専門職の夫婦の場合、困難を克服すると、男女ともに高い満足感を得る傾向があるとしている。(トゥールミン図式の作成。根拠には、生徒の意見も採用する。)
展開2	○日本での女性の社会進出は、本当に進んでいるのだろうか。	○OECD(経済協力開発機構)という国際機関の報告では、先進国の中で、日本の女性の就業率は高くないと主張している。
	・進んでいないことを示すデータに、どのようなものがあるだろうか。	・厚生労働省の平成16年の統計によれば、15才以上の女性のうち、働いている人は48.3%であり、これは米、蘭、英、独、仏、韓国などよりも低い。また、大学・大学院卒の女性の就業率は70.5%であり、これも米、英、独、仏、スウェーデンを下回っている。
B説の検討	・データと主張の関係を、どのように考えたらよいだろうか。	(自由に考えて意見を言う。以下を参考例として紹介する。)
	・所得不足補填の考え方は、有効なのだろうか。	・ダグラスと有沢という専門家は、性別役割分業の残る国々では、女性の労働は、家計の所得の不足を補う傾向があるとしている。
	○ここまでの学習を整理しよう。	・所得水準や生活実態、女性の学歴などにより一概には言えないが、おおむね日本の女性の就業実態に即しているとも言われている。日本の女性の就業と社会参加は低学歴者に支えられており、パートや短期契約など家計補完的な傾向が強く、性別役割規範を崩すものではない。(トゥールミン図式の作成。根拠には生徒の意見も採用する。裏づけについては、B説の図式の破線部を簡単に補足説明する。)
終結	◎日本では、女性の社会進出は進んでいるだろうか、そうでもないだろうか。	(A説、B説を振り返って自由に考える。以下を参考としてまとめる。)
		◎専門家は、様々な角度から検討しており、留保条件はあるけれども、日本での男女共同参画への道はなお遠いのではないかと、としている。

3. 社会科研究におけるトゥールミン図式

社会科研究において、トゥールミン図式を扱った嚆矢となる研究は、尾原康光による論文「社会科授業における価値判断の指導について」である¹⁰⁾。そこで、尾原の当初の扱い方を改めて検討し、さらにその後の論者たちの扱い方の一般的傾向について確認しておきたい。また、近年では藤瀬泰司が、これまでの一般的傾向とはやや異なる扱い方を示しているので、その点について触れた上で、伊賀の扱い方との比較検討を行う。

(1) 尾原康光の場合

尾原の当初論文におけるトゥールミン図式の扱い方の特色は、社会科授業における価値判断の指導を分析しようとしつつも、価値判断が依拠する事実認識の指導との関連性を図式によって示そうとしている点である。いわば、事実認識レベルの図式利用と、それを入れ子型に含み込んだ価値判断レベルの図式利用を二重構造的に示そうとしている点である。分析対象として取り上げられた本間昇の授業「私たちの時代」に即して言えば、以下のようである。

尾原によれば、本間の授業の目標は、「これからは（日本では）工業を発達させることばかりを考えるべきではない（自然を大切にすべきである）」という主張（規範的価値判断）を、子どもに納得させることである。そのための、単純なトゥールミン図式の扱いは、データとして「自然破壊や公害に関する事実」、根拠として「急速な工業化が自然破壊や公害をもたらしたことについての説明」を用意し、相互の関係性を理解させることであろう。

しかし、尾原によれば、本間の授業では、データ自体の分析の中でも、トゥールミン図式が利用されているという。すなわち、急速な工業化の結果としての2つの正負の社会現象を説明した「経済成長で物質的な豊かさが実現した。」という言明と、「自然破壊や公害が起きた。」という言明が、事実認識に関する予備の主張として、不完全ではあるけれども、もう一つのトゥールミン図式の中でそれぞれ吟味されているという。

なお、裏付けの分析には、「豊かさはよいことだ。」「自然破壊や公害は悪いことだ。」というような評価的判断が示されているが、これらは自明の常識的判断として授業の中では隠されているという。その上で、子どもの認識は、「物質的豊かさ」と「自然破壊・公害」のどちらの現象が顕著かという問題の検討に収斂されているという。

これらを受けて、後者の問題点を重視し克服するための価値判断、すなわち「これからは自然破壊、公害を避けるために工業化ばかりを推進すべきではない」という、教師の規範的価値判断を納得させる過程として授業は組織されていると、尾原は分析している。

尾原のトゥールミン図式の扱い方の特色は、図式におけるデータの部分を構造化し、そこに事実認識に関する予備の主張と、主張を吟味する補助的な図式を入れ子型に配した点にみられよう。

(2) 一般的傾向

周知の如く、トゥールミン自身も図式の説明において、議論における主張の部分には「(英領に生まれた) ハリーは英国国民である」、「アンは赤い髪をしている」などの事実認識に関する言明をおき、根拠や裏づけについても同様に論を進めている¹¹⁾。

これに対し、前述の尾原は、トゥールミンの主張を価値判断を含むもの、あるいはそれと同等のものとして扱っていた。しかし、実際にはトゥールミンが事例とした「主張」は事実確認に関するものを主としていたわけである。にも関わらず、我が国の社会科研究においては、尾原がモデルを価値判断指導に絡めて用いて以降、主張および根拠や裏づけには、一般的傾向として価値判断に関する言明がおかれてきた。このことを、学会誌に掲載された主な論文に見られる授業の構成や分析事例から跡づけてみよう。

次頁の表1は、トゥールミン図式を、具体的な授業や単元計画に絡めて論じた主な論文と授業題目、図式の主張における価値判断の指導内容を示したものである。各々の論文の研究目的は異なるので、図式の扱い方を一律に比較することにはもとより難がある。ただ、一般的傾向として言えるのは、授業の中で吟味の対象とされる論争問題の最終的主張は、価値判断を求めるものとなっている点である。すなわち、是非か・賛成か反対かという評価的判断、すべきかすべきでないかという規範的判断を求める言明となっている。

なお、尾原と同様、データの分析の中に、もう一つの図式を組み込んで、事実認識としての主張を吟味しようとする「エイズと人権」、「情報源としての新聞とテレビ」などのような事例も見られるが、最終目的は価値判断指導となっている。

表に見られる諸研究のもう一つの特色は、「意思決定論」、「合意形成論」、「社会形成論」といった比較的新しい社会科授業論と絡めて、それらの論の具現化・実体化に有用な方途としてトゥールミン図式が採用されていることである。意思決定や合意形成といった価値判断と不可分にある行為や能力の育成を目指す授業に用いられていることから、必然的に図式の主張も価値判断を示す言明となっている。そこには、トゥールミンが示していたような事実認識や判断を示した言明としての主張の検討や吟味の占める割合が縮小されたり等閑視されたりする素地があったとも言えよう。我が国の社会科研究では図式は価値判断指導と不可分に語られてきた訳である。

表1 トールミン図式を扱った研究と図式における主要な主張

論文名	授業題目	トールミン図式における主張
価値認識形成をめざす中学校社会科授業 ¹²⁾	「外国人労働者問題を考える」	外国人労働者の受け入れに賛成か反対か。
合意形成能力をめざす社会科授業 ¹³⁾	「エイズと人権」	エイズ感染者との接触を断つことの是非。
グローバル教育における多文化学習の授業 方略—シュミレーション教材「ひょうたん 島問題」を事例として— ¹⁴⁾	「ひょうたん島問題」	パラダイス人のための「民族学校」の是非。
合意形成をめざす中学校社会科授業—トール ミンモデルの「留保条件」を活用し て— ¹⁵⁾	「マレーシアにおける熱帯林 の減少」	熱帯林の伐採を継続すべきか否か。
意思決定力を育成する中学校社会科歴史授 業—单元「田中正造へのメッセージ」の場 合— ¹⁶⁾	「田中正造のメッセージ」	村民に立ち退いてもらうべきか、銅の採掘 をやめるべきか。(現代の豊島問題との比 較参照)
社会的合意形成をめざす社会科授業—小単 元「脳死・臓器移植法と人権」を事例 に— ¹⁷⁾	「脳死・臓器移植法と人権」	脳死を人の死とすべきであるか、すべきで ないか。
法原理批判学習—法を基盤にした社会科の 改革— ¹⁸⁾	「法と王冠」	刑罰は、被疑者の事件に至る背景や、動機 を考慮すべきか、否か。
社会形成科の内容編成原理 ¹⁹⁾	「情報源としての新聞とテレ ビ」	反論権を保障するとともに、報道評議会に よって社会的に(報道を)制御する(べき か否か。)
「合意形成」の視点を取り入れた社会科意 思決定学習 ²⁰⁾	「安楽死を考える」	積極的安楽死を認めるべきか、認めるべき でないか。
社会的合意形成能力の育成をめざす社会科 授業 ²¹⁾	「情報化社会における人と社 会」	内部告発は法的に保護すべきであるか、保 護すべきでないか。
歴史における思想批判学習—合衆国歴史用 教材『思考の扉』の場合— ²²⁾	「死の杯」	ソクラテスは、死の宣告を受け入れ毒杯を 飲むべきか、周囲の人々はどう行動すべき か。
現実の論争問題を分析する社会科授業—第 5学年「諫早湾干拓問題」— ²³⁾	「諫早湾干拓問題」	諫早湾の干拓工事を中止するべきであるか、 工事を行うべきであるか。
法関連教育の授業構成—法批判学習の意 義— ²⁴⁾	「プライバシーの観点から見 る個人と全体の社会的関係」	プライバシーに関連した出版物・映像は公 益性の観点からどこまで公開が認められる べきか。
社会参加学習を取り入れた社会科授業 ²⁵⁾	「地域の安全をどのように維 持するのか」	地域住民と警察は、地域の防犯のためにど のように行動すべきか。
合意形成をめざす社会科討論学習の授業設 計—「緊急連絡網」から「住基ネット導入 問題」を考える— ²⁶⁾	「情報」と人権」	緊急連絡網には電話番号を載せるべきであ るか、載せるべきでないか、住基ネットを 導入すべきか、導入すべきでないか。
公民科「倫理」における価値判断力の育成— エンハンスメント問題に焦点を当てて— ²⁷⁾	「「サイボーグ人間」になる ことができる」?	能力をお金で買うことができることに、賛 成か反対か。

（３）藤瀬泰司の場合

藤瀬は、中学校社会科において開かれた公共性の形成をめざす立場から、構築主義的な授業作りを目指してきた。そのための具体的な授業案を、学位論文において地理・歴史・公民的分野で各々２点ずつ示された²⁸⁾。そのいずれにおいても、教育内容としての論争問題がトゥールミン図式によって示されている。それらの授業題目と、図式における主張をまとめたものが次表２である。

表２ 藤瀬の開発した授業題目と図式の主張

授業題目	図式における主張
「障害者問題を考える」(地理的分野)	・ 障害者の男性は、車いす用トイレの設置を主張する。 ・ J Rや国は、車いす用トイレの設置に反対する。
「国際債務問題を考える」(地理的分野)	・ デモ隊参加者は、途上国の債務免除を主張する。 ・ I M Fや世銀は、途上国の債務免除に反対する。
「靖国問題を考える」(歴史的分野)	・ 中国や韓国は、首相の靖国参拝に反対する。 ・ 日本には、首相の靖国参拝に賛成する人々がいる。
「アイヌ問題を考える」(歴史的分野)	・ チカップ恵美子氏は、『アイヌ民族誌』の出版に反対する。 ・ 日本人研究者は『アイヌ民族誌』の出版に賛成する。
「性同一性障害問題を考える」(公民的分野)	・ 性同一性障害の男性社員は、女装出勤を主張する。 ・ 昭文社は、男性社員の女装出勤に反対する。
「犯罪被害者問題を考える」(公民的分野)	・ 全国犯罪被害者の会は、犯罪被害者の出廷を主張する。 ・ 全国の弁護士会は、犯罪被害者の出廷に反対する。

展開案を見ると、導入や中間まとめ、終結の部分において、各々の論争問題について、生徒たちに賛成か、反対かの立場を直接的に考えさせるようになっている。しかし、上記の表２のように、トゥールミン図式の主張の部分に示された言明は、一貫して「ある価値判断をする人々が存在する」という事実認識に関するものとなっている。従って、図式を教育内容とした場合、授業における生徒の思考は、「なぜ、そのような価値判断をする人々がいるのか」、「その人々の価値判断の根拠や裏付けは何か」といった、客体の存在や判断論拠について探求させるものとなっていこう。その上で、どちらを支持するかという主体的な判断が迫られていこう。藤瀬は、トゥールミン図式における主張の部分に、意図的に事実認識としての言明を配することによって、尾原の当初論文に見

られた事実認識と価値判断の二重構造を、授業の中に統一的に組み込む方法論を提示しているとも言えるのではないか。

（４）伊賀の論との比較検討

トゥールミン図式の扱い方を、伊賀と社会科研究者で比較した場合、顕著に異なる点は、前者が事実認識に限定した説明の図式をつくらうとしているのに対して、後者がおしなべて最終的に、学習者の価値判断を求める図式を導こうとしている点であった。この違いはなぜ生じ、そのことが社会科研究に示唆することは何だろうか。

違いの原因として考えられることは、両者の研究目的の相違であろう。伊賀の場合、社会学を専門とする社会科学者の立場から、社会事象の合理的な説明のあり方を提示することが研究目的となっていた。そのために種々の科学的な説明の方法を検討された結果、中等教育段階で利用できる無理のない方法として、トゥールミン図式の利用を提案された。これに対し、社会科研究者の場合、トゥールミン図式導入時には、すでに科学的社會認識形成を超えて、それを市民的資質の育成にどのように発展させていくのか、改めて社会科の存立原理と絡めて研究せんとする者が輩出されていた。原理の考え方は、合理的意思決定、合意形成、社会形成など多様化したが、共通に市民的資質育成の鍵とされたのが価値判断力の育成であり、そのことがトゥールミン図式の利用に際して、主張や根拠、裏づけにおける価値判断を示す言明の積極的な導入につながったものと考えられよう。特に、社会形成論を説く池野範男は、社会科の原理を、氏が社会そのものの本質的側面と考える議論と結びつけ、それは社会においては事実認識、価値認識、価値判断が渾然一体としたものであるから、社会科授業においても同様の議論をトゥールミン図式によって具現化すべきであるとしている²⁹⁾。また、児玉修は、社会科の原理的な反省の観点から、授業に埋め込まれて隠されている価値判断や正当化の論理を明るみに出すためにこそ図式を活用すべきであると考えている³⁰⁾。

では、このような違いを踏まえて、改めて社会科教育におけるトゥールミン図式利用の意義を、どのように考えるべきであろうか。ここでは、事実認識のためのトゥールミン図式利用と、価値判断のためのその二者択一や優劣の視点ではなく、両者の併用という視点から考察を進めたい。すでに見てきたように、これまでの社会科研究でも、事実上、入れ子型に併用されてきた側面はあるが、より明確に両者の役割を区別し相互補完的なものとして考えたい。また、授業作りにおける再活用という観点と、授業の説明における再活用という観点から事例に基づいて論じていきたい。

4. ツールミン図式の再活用

(1) 授業作りにおける再活用

授業作りにおけるツールミン図式の再活用（事実認識と価値判断のための図式の併用）という点で参考になる事例として、政治学の立場から図式を取り上げた足立幸男の人工妊娠中絶問題に関する説明がある³¹⁾。もとより足立の論考は、指導案や授業計画の形をとっているわけではないが、複雑な社会問題を、論点を焦点化しながら説明していく内容は、読者を学習者として捉えた場合、一単元の授業や講義の教育内容としても読み取ることが可能であろう。授業として示す場合、全体の概要は以下に示される。

表3 足立幸男による人工妊娠中絶問題の説明

主題	人工妊娠中絶論争
導入	人工妊娠中絶問題とは何か（概要）
展開1	中絶賛成派と反対派の論拠
展開2	賛成派の論拠の吟味（胎児の生命権を否認する議論）
展開3	反対派の論拠の吟味（受胎の瞬間から胎児の生命権を認める議論）
展開4	生命権はいつ始まるか
終結	まとめと今後の課題

この説明の中で、ツールミン図式は展開2と3において、中絶賛成派と反対派の価値判断を分析するために用いられている。例えば中絶反対派の論拠の分析には、次のようなツールミン図式が用いられている³²⁾。

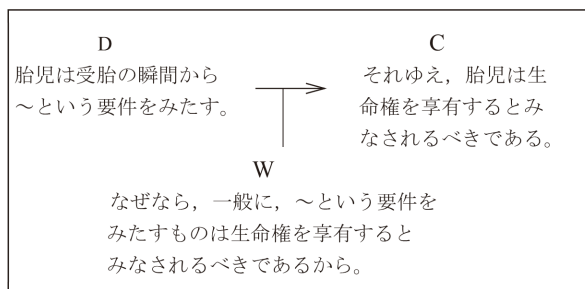


図1 中絶反対派の価値判断の分析

足立は、図式のD、Wの～部分の内容として、「ホモ・サピエンスとしての高等な属性の内包と将来的発現可能性」といった論点を取り上げて吟味している。また、この論拠の批判の一例として、この議論では、出生した人々の中で、属性が発現できていない人々の生命権までも否定されることになるが、それでよいのかという論点を紹介している。

足立の説明で、社会科の授業作りの参考となるのは次の点である。すなわち、上記展開2、3における価値判断の分析のためのツールミン図式の利用に加えて、展

開4の「生命権はいつ始まるか」という問いに対応して、明示されていないが、もう一つの事実認識のためのツールミン図式（図2）が看取され、それが読者（学習者）の具体的判断材料として活用される可能性があるからである³³⁾。

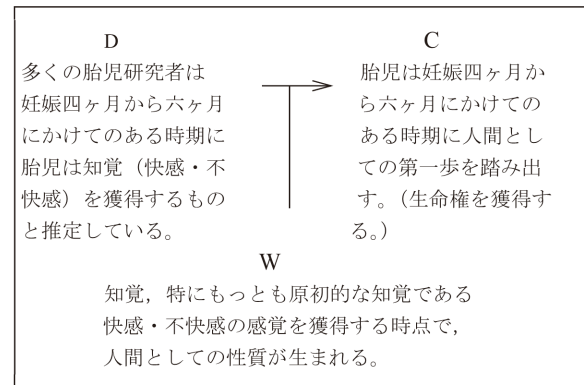


図2 胎児の生命権はいつ始まるか（事実認識の分析）、筆者の解釈による構成

足立は、人工妊娠中絶問題という複雑な価値判断を伴う社会的論争問題を、生命権に焦点をあて、胎児を人間とみなすかどうか、という核心的な問いに基づいて読者に考えさせようとしている。読者が考えやすいように問いをかみ砕き、胎児の生命権はいつ始まると考えることができるか、という下位の問い、さらに胎児はいつから快感・不快感という原初的な知覚を獲得するか、という事実認識に関する問いを補助的に組み立て、それらを考察させていくものとなっている。そして、それぞれの問いの考察に対応したツールミン図式が想定されている。結果的に読者（学習者）は、妊娠4～6ヶ月以前と以後の胎児について、異なる観点から人工妊娠中絶問題を考えていこうとする1つの参照枠（社会的なものの見方・考え方）を獲得することができる。

足立の説明が社会科の授業作りに与えている示唆は、価値判断を伴う社会的論争問題の扱いにおいても、それを考えさせるために、最も中心となり得る事実認識に関する論点は何であり、それをどのように分析させていくかという点であろう。ツールミン図式はその過程の中で、場面に応じて柔軟に利用されることが望ましいと考える。

(2) 授業の説明における再活用

伊賀の論じたように、社会科の授業を、社会現象に対する説明的論証の過程として捉えた場合、為された授業が何をどのように論証しようとしたのか、授業者の意図を改めてツールミン図式で跡づけてみることも社会科の研究的議論に資するのではなかろうか。説明の対象として、ここでは板倉聖宣が開発し、現場でも一定の評価を得てきた授業書「禁酒法と民主主義」と「生類憐れみ

の令」を取り上げよう。2つの授業は、社会の科学入門シリーズに収められており社会事象の分析を主としている。それゆえ、価値判断の分析に用いられてきた図式が適用されることは、管見のかぎりではなかった。また、歴史上の特殊な法令を扱った授業の意図は、板倉自身によって、「あとがき」などで説明されてはいるが、2つの授業の目標と内容をトータルに説明したものとなっていない点が残るように思われる。その点を、トゥールミン図式を用いて明示していくことで、学習の意図を客観的に考察できると考える。考察の手順として、授業書が、事実認識として論証しようとした教育内容を図式で表し、次に、2つの授業書に共通した板倉の価値判断に関する意図を図式で描いてみよう。まず、「禁酒法と民主主義」の概要は以下に示される³⁴⁾。

表4 「禁酒法と民主主義」の内容構成

①はじめに 飲酒と喫煙のよしあし
②日本の禁煙・禁酒運動～未成年者飲酒禁止法のことなど
③アメリカでの禁酒法の実施～合衆国議会の憲法改正、禁酒法と犯罪のことなど
④アメリカの禁酒法の廃止～1933年の禁酒法廃止までの過程
○おわりに 社会実験としての禁酒法

授業書は、問いと選択肢、答えに関する読み物という形式の連続による主題の追求に特色があるけれども、ここでは、教育内容に沿って考察を進めたい。全体の流れは、まず、飲酒や喫煙に関する一般の問題から入り、我が国の近代化の過程における飲酒・喫煙の問題を、未成年の飲酒・喫煙に尽力した根元正の活動を中心として説明している。そして、これと比較する形で、1920年から1932年までのアメリカの禁酒法の起源や来歴、社会に与えた影響、廃止に至る顛末などが無理なく追求されるようになっている。この授業書の内容を、トゥールミン図式で要約して描くと、次のようなものとなる。ただし、歴史的な内容の説明という点で、図式はスケッチ的で、事象に密着した説明となることを付言しておきたい。

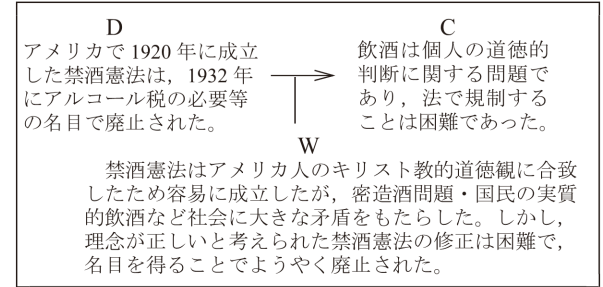


図3 「禁酒法と民主主義」での論証内容（筆者の構成）

次に、授業書「生類憐れみの令」の概要は、以下の通りである³⁵⁾。

表5 「生類憐れみの令」の内容構成

第1部 <生類憐れみの令>の範囲～保護の対象、処罰、社会的影響
第2部 <生類憐れみの令>の成果～犬の場合
第3部 <生類憐れみの令>の起源とその継続と廃止

第1部では、極端な動物保護法としてのこの法令の特殊性が確認される。保護の対象は、牛馬、野獣、鳥、魚、ウナギ・ドジョウ、貝など生き物全てに及んでいたこと、処罰としては遠流（島流し）が一般的で死罪もあったこと、社会的影響として、食用の貝については猛烈な反対陳情運動が起きたことや、社会的弱者の保護への波及効果、たとえば捨子禁止令・牢獄の改善などの側面があったことが説明される。第2部では、犬の保護には、「犬毛付書上帳」という犬の戸籍簿が作られ徹底されたこと、江戸の人々が、「お犬さま」を敬して遠ざけたこと、結果的に野犬が急増し、対策費が幕府財政を圧迫したことなどが説明される。第3部では、徳川綱吉の発令の動機、22年間にわたって実施されたこと、綱吉の死の10日後には、彼の遺言を無視する形で廃止されたこと、遺言処理のための手立てが為されたことなどが説明される。この授業書の論証内容を、スケッチ的なトゥールミン図式で簡潔に示そう。

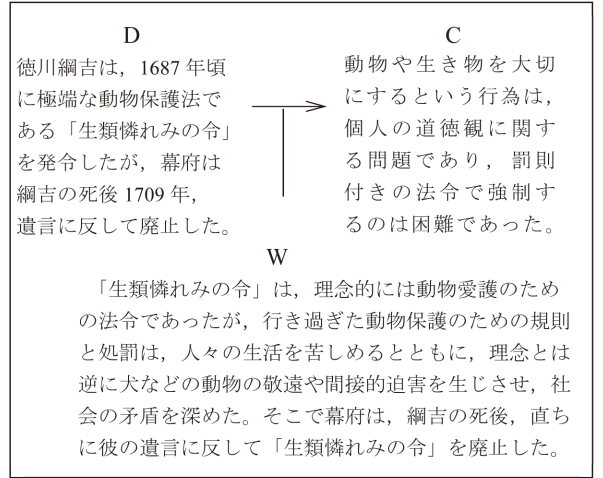


図4 「生類憐れみの令」での論証内容（筆者の構成）

図3と図4の比較、および両授業書のあとがき等の記述から、2つの授業に統一的に込められた板倉の意図は、図5のように表現されるのではなかろうか。

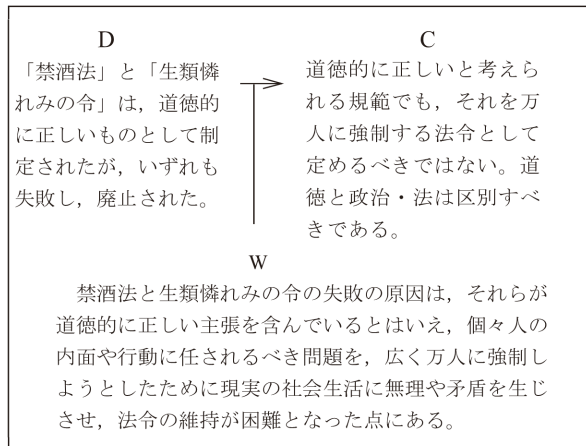


図5 「禁酒法と民主主義」「生類憐れみの令」の授業の意図（筆者の構成）

このように見ると、道徳と政治・法は区別すべきであるとする板倉の主張や問題意識が核としてあり、そのことを直接的に主張するのではなく、禁酒法と生類憐れみの令という2つの歴史的事例を、道徳と世俗法を一元化するとどうなるかという社会的実験としてとらえ、実験の失敗をデータや根拠を用い、主張の正当性を間接的に論証しているという構図がわかりやすくなる。

板倉の授業書の意図を、トゥールミン図式を活用して説明しようとする試みから示そうとしたことは、授業における事実に論証内容の整理と、授業の意図に介在する価値的判断の分析を区別し、それぞれに図式を応用することで、授業の全体構造がより客観視できるようになるのではないかと、いうことであつた。そうすることで、授業者の意図や価値判断は、事例に則してのみ検証可能性を有する1つの仮説としての性質を持つことが明確になると考えられよう。

5. おわりに

本稿では、トゥールミン図式に関して、社会諸科学と社会科学研究における利用方法の違いに留意しつつ、社会科教育のための図式再活用の方法について考察してきた。社会科学研究では、価値判断指導に重点をおいた図式利用が中心とされてきたけれども、事実認識や判断にも目を向けた利用方法の拡大を図ることも必要なのではなかろうか。利用法の多元化を図るための問題提起・議論喚起のために論考となったが、今後はさらに授業実践の具体に即して多様な図式の活用法の検討を進めていきたい。

【註】

- 1) 嶋崎 隆「立証の構造について：「トゥールミン図式」を中心にして」一橋論叢95巻3号、1986年、p.472
- 2) 伊賀光屋「社会科における説明的論証—立証と説明—」新潟大学教育学部研究紀要第4巻第3号、2011年、

pp. 169-186,

- 3) 同上「歴史物語の方法論—連結作用概念と物語文—」同上紀要第5巻第2号、2012年、pp. 157-170
- 4) 同上「社会科ではどのように知識を組み立てるのか—説明の方法と解釈の方法—」新潟大学教育学部『社会の学び方』、2013年、pp. 21-49
- 5) 同上、p.21
- 6) 同上、p.26
- 7) 同上、p.22
- 8) 同上、p.25
- 9) 同上、pp. 27-31およびpp. 49-51より指導計画案を再構成した。
- 10) 尾原康光「社会科授業における価値判断の指導について」全国社会科教育学会『社会科研究』第39号、1991年、pp. 70-83
- 11) スティーヴン・トゥールミン『議論の技法—トゥールミンモデルの原点—』東京図書、2011年、p.154およびp.185参照
- 12) 峰 明秀、全国社会科教育学会『社会科研究』第42号、1994年、pp. 81-90
- 13) 吉村功太郎、全国社会科教育学会『社会科研究』第45号、1996年、pp. 41-50
- 14) 藤原孝章、全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997年、pp. 41-50
- 15) 水山光春、全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997年、pp. 51-60
- 16) 峰 明秀、全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、1999年、pp. 271-280
- 17) 吉村功太郎、社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第13号、2001年、pp. 21-28
- 18) 渡部竜也、全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002年、pp. 41-50
- 19) 服部一秀、社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書、2003年、pp. 64-73
- 20) 水山光春、全国社会科教育学会『社会科研究』第58号、2003年、pp. 11-20
- 21) 吉村功太郎、全国社会科教育学会『社会科研究』第59号、2003年、pp. 41-50
- 22) 渡部竜也、社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第15号、2003年、pp. 37-46
- 23) 坂井 満、全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第44集、2005年、pp. 94-99
- 24) 橋本康弘、社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第17号、2005年、pp. 13-22
- 25) 同上、社会認識教育学会『社会認識教育の構造改革—ニューパースペクティブにもとづく授業開発—』明治図書、2006年、pp. 239-250

- 26) 松島康之, 全国社会科教育学会『社会科教育論叢』
第46集, 2007年, pp. 100-105
- 27) 行壽浩司, 社会系教科教育学会『社会系教科教育学
研究』第24号, 2012年, pp. 91-100
- 28) 藤瀬泰司『中学校社会科の教育内容の開発と編成に
関する研究－開かれた公共性の形成－』風間書房,
2013年
- 29) 池野範男「市民社会科の構想」社会認識教育学会編
『社会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提
案－』明治図書, 2003年, pp. 44-53
- 30) 児玉 修「「理由による正当化」から社会科授業を
読み直す」全国社会科教育学会第60回全国研究大会シ
ンポジウム発表資料, 2011年
- 31) 足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社,
1984年, pp. 237-278
- 32) 同上書, p.249
- 33) 同上書, pp. 271-279
- 34) 板倉聖宣『禁酒法と民主主義－道徳と政治と社会－』
仮説社, 1983年
- 35) 同上『生類憐れみの令－道徳と政治－』仮説社,
1992年